

« Apprendre à partir de sa propre pratique »

Daniel Mellet d'Huart



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/2815>

DOI : 10.4000/edc.2815

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 1990

Pagination : 71-79

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Daniel Mellet d'Huart, « « Apprendre à partir de sa propre pratique » », *Études de communication* [En ligne], 11 | 1990, mis en ligne le 02 février 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/2815> ; DOI : 10.4000/edc.2815

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

« Apprendre à partir de sa propre pratique »

Daniel Mellet d'Huart

NOTE DE L'AUTEUR

Le travail cité en référence au sein de cet article a été réalisé avec M. Gilles Ichai du Centre pédagogique et technique d'appui de Neuilly, et les formateurs des sites de Bernes/Saint-Ouen l'Aumône, Créteil et Stains.

« C'est en marchant que l'on apprend à marcher »

- 1 C'est un lieu commun et nous sommes tous persuadés de sa véracité. Mais nous allons souvent un peu vite en besogne, en oubliant qu'à la base de la marche, il y a une relation : celle de l'enfant avec sa maman. Dans cette relation, il y a deux personnes. L'un apprend, l'autre a appris. L'enfant désire marcher. La maman sait qu'il marchera. Entre les deux, il y a des regards, des bras qui se tendent et des mains qui s'ouvrent. Il existe la confiance. L'enfant apprend à marcher. Plus il grandit, plus il marche et mieux il marche. Plus tard, si l'enfant devenu grand veut apprendre la course athlétique, il trouvera un adulte qui l'« entraînera ». C'est avec un entraîneur sportif qu'il pourra se confronter à ses propres exigences. Cet adulte l'aidera techniquement et affectivement dans cet apprentissage. Une nouvelle relation se crée sur la base du désir et de la volonté du sportif rencontrant la technique et l'exigence de l'entraîneur. Celui-ci apportera un cadre de travail et un outillage technique qui guideront et structureront les progrès du jeune sportif.
- 2 Notre hypothèse est qu'il pourrait en être de même pour un formateur. Certes, celui-ci forme déjà, mais comment peut-il encore progresser et aller plus loin dans son professionnalisme ? Mais qu'est-ce qu'être formateur ?

- 3 Le formateur est un professionnel qui permet à des individus qui le souhaitent de se développer par l'acquisition de compétences sociales et professionnelles. Pour cela, il crée et développe une relation avec ces personnes dans un cadre structuré à cette fin dans le temps et dans l'espace. Ces éléments constituent la partie immergée de l'activité du formateur. Elle est rarement reconnue consciemment en tant que telle par les stagiaires. C'est toutefois la plus importante. Les acquisitions techniques en constituent la partie émergée. C'est la partie visible, la plus saisissable. Elle constitue la construction consciente des énergies de personnes en formation. Elle fonde le contrat de formation.
- 4 Son professionnalisme découlerait alors de sa capacité consciente à maîtriser son action et à l'adapter aux particularités de chaque relation et des objectifs visés par chacun. La capacité à penser et à dire son action nous semble être un critère de ces capacités. L'« entraîneur » du formateur est un technicien de la formation. Il l'a pratiquée. Au sein d'un cadre, qui reste à parfaire et sur la base de la relation qui s'instaure avec les formateurs, il les accompagne dans l'explicitation de leur pratique. Si la situation le permet, il tente avec eux des avancées allant dans le sens de la conceptualisation. Des pratiques existent qui vont dans ce sens. Mais cette fonction n'existe pas véritablement. Ce qui, à l'AFPA, est désigné sous le terme d'**appui** - que celui-ci appartienne à un centre pédagogique ou à un service psychotechnique - nous semble être insuffisamment défini et recouvrir des pratiques multiples. Nous proposerons ici une tentative de définition de ce rôle au travers d'une pratique et de la notion de **tiers-témoin**.

Des actions « de préparation d'aide au changement de la personne »

- 5 C'est dans le cadre d'actions montées à l'intention de demandeurs d'emploi de longue durée que nous avons tenté d'approcher ce que pourraient être la place et le rôle de ce tiers-témoin. Cela a consisté en un accompagnement des formations, finalisé par la réalisation d'un compte rendu écrit.

Le contexte institutionnel

- 6 Les actions qui ont fait l'objet de cet accompagnement font partie d'un ensemble d'actions proposées à l'attention de demandeurs d'emploi de longue durée (DELD). Il s'agissait d'un ensemble de mesures de courte durée (environ trois cents heures) visant le placement professionnel de ces personnes. En l'occurrence, les actions suivies renaient une option qui leur était propre. Elles portaient de l'idée selon laquelle un travail centré sur la personne et produisant des changements d'attitude ou de comportement serait propice au reclassement de ces personnes. Ces actions étaient montées de façon conjoncturelle. Elles ne s'appuyaient qu'en partie sur les moyens propres de l'AFPA, et faisaient appel à des formateurs et des psychologues embauchés sur des contrats de travail à durée déterminée.
- 7 Nous sommes en Ile-de-France, et ces actions sont repérées sous la désignation suivante : « Opération 300 DELD : pôle 1 ». Trois centres de formation participent à ces actions : Créteil, Saint-Ouen l'Aumône et Stains. Au niveau de la région, un groupe d'appui suit leur mise en oeuvre. Le travail d'accompagnement décrit ici est organisé par les centres pédagogiques de Lille et de Neuilly.

L'offre d'accompagnement pédagogique

- 8 Les centres pédagogiques de Lille et Neuilly ont proposé un accompagnement pédagogique aux formateurs du pôle 1. Voici quelles en étaient les visées : a) produire des comptes rendus écrits de ces actions ; b) situer ces comptes rendus dans une démarche d'élaboration pédagogique cherchant à rendre compte de la réalité de ces actions. Pour cela, ils proposaient les modalités de travail qui suivent : le volontariat des équipes de formateurs ; l'utilisation d'une trame d'écriture tirée des travaux de M. Jacques Guermont (« Pour un développement de la communication pédagogique projet d'un outil-guide de compte rendu écrit d'une action de formation », AFPA-DF-SERA, 1985) ; un travail sur une durée de deux à trois mois à raison d'un rendez-vous hebdomadaire d'une demi-journée. Un certain nombre de données pouvaient être négociées, notamment le choix de travailler sur l'action en cours ou sur une action achevée, et la rédaction du document (écrit sur la base des données élaborées en commun) et la prise en charge par les formateurs ou par les intervenants.
- 9 L'utilisation de la trame de lecture de l'action a été semi-directive. L'ensemble des variables relatives à l'action furent explorées et renseignées. Nos rencontres intégraient des temps d'analyse de pratique ou de situations pédagogiques. Ces détours dynamiques devaient participer au travail de formalisation et d'élaboration pédagogique des données de l'action. Dans tous les cas, il s'agissait d'un travail qui reposait sur le discours des formateurs. En aucun cas ce discours n'a été confronté à l'action elle-même. Nous n'avons eu recours ni à l'observation ni à toute autre technique de recueil de données.
- 10 La première raison à cela était le caractère limité de nos moyens en temps. Quant à la seconde, il nous a semblé que ce travail fondé sur le discours était nécessaire. Il ne pouvait exister que s'il se créait une relation de confiance entre les formateurs et les intervenants. Or, une position où nous aurions écouté les formateurs et observé la formation nous semblait plus difficile à tenir parce que trop proche d'une démarche de contrôle. Nous voulions rester plus proches des formateurs et de leurs cheminements intuitifs, pensant que les discours, se croisant et se répétant, nous fourniraient une représentation fiable et vivante de l'action.
- 11 Notre souci a toujours été :
- de produire quelque chose de proche de la réalité de l'action rendant compte autant de ses réussites que de ses difficultés ;
 - de se situer dans une dynamique de production de savoir, tant du point de vue des formateurs, du point de vue des intervenants, que du point de vue d'un savoir pédagogique collectif.
- 12 Nos hypothèses étaient ici proches de celles que nous avons déjà eu l'occasion de développer relativement au concept de tiers-témoin. Cette fonction de tiers-témoin pouvait notamment conduire à l'élaboration d'un savoir pédagogique empirique mais nouveau, venant directement prolonger l'effort de formalisation attendu des formateurs eux-mêmes.

L'accompagnement pédagogique

- 13 L'accompagnement pédagogique s'est étalé sur environ deux mois. Ce travail représente six demi-journées passées avec chaque équipe de formateurs. Globalement, chacun des deux intervenants y a consacré une trentaine de journées de travail. Pour les formateurs, il s'agissait d'un surcroît de travail, puisque' durant ce même temps, ils avaient tous un groupe de stagiaires. Il était important qu'ils acceptent volontairement cette surcharge. Les options prises par les formateurs étaient les suivantes :
- le binôme de Saint-Ouen l'Aumône a choisi de travailler sur l'action achevée et de prendre en main le travail d'écriture du compte rendu de l'action ;
 - les binômes de Créteil et Stains ont, quant à eux, choisi de travailler sur les actions qui étaient en cours, et de remettre aux intervenants le premier travail d'écriture, sachant que celle-ci leur serait soumise puis discutée.
- 14 Ces choix, bien sûr, ont eu quelques effets sur le travail qui s'enclenchait.

Action terminée ou action en cours ?

- 15 Travailler sur une action se déroulant parallèlement à ces rencontres, ou achevée au moment des rencontres étaient choses différentes. En tant qu'intervenant, il nous a semblé que le travail sur l'action achevée était globalement plus facile à formaliser, à raconter, à expliquer, mais que, parfois, des éléments de la situation ou du vécu du formateur s'étaient dissous avec le temps. L'action appartenant au passé était facile à regarder et à lire comme un objet, avec la distance et la désimplification que permet le temps.
- 16 Travailler sur une action en cours pose deux types de problèmes. Le premier est relatif à l'implication des formateurs dans l'action. Le travail de formalisation, d'explicitation en semble d'autant plus difficile. Il se produirait alors comme une sorte d'adhérence à l'action. Le second est lié au fait que l'on est dans le temps de l'action. La perspective de globalisation liée à l'intention d'en écrire un compte rendu est plus difficile. Elle laisse nécessairement un certain nombre d'interrogations sur ce qui est encore à venir et sur la manière dont cela pourra être intégré au compte rendu des différents acteurs. Mais, en même temps, ces difficultés correspondent à des ouvertures. En effet, ce travail en temps réel peut aussi avoir des effets sur l'action, ne serait-ce qu'en suscitant une attention plus soutenue des formateurs face à l'action. Le matériau est aussi sensiblement plus vivant. Les dimensions subjectives trouvent leur place au côté d'éléments plus objectivables.

L'écriture et ses effets

- 17 La perspective d'écriture proposée au terme de cet accompagnement lui donne une finalité qui dépasse l'action. Toutefois, les effets qui s'en dégagent ne sont pas que positifs. Ils conduisent à craindre, par anticipation, le regard que les futurs lecteurs pourront porter sur l'action. Il y a donc des risques d'appauvrissement de la description de l'action, notamment par l'apparition dans ce travail d'enjeux de « séduction ». Rappelons-le : 50 % de ces formateurs travaillent avec l'AFPA sous contrat de travail à

durée déterminée. Le compte rendu peut alors fort légitimement devenir un argument négociable dans une perspective de recherche d'emploi.

- 18 Par ailleurs, écrire et diffuser correspond souvent pour les formateurs à un nouveau niveau de professionnalisation. Il y a encore quelques années de cela, l'écriture aurait été réservée aux « professeurs » des centres pédagogiques, les « formateurs » n'étant considérés alors que comme des opérateurs de l'action. Ils deviennent des acteurs capables de penser et de critiquer l'action, de sa conception à son évaluation, tout en étant les maîtres d'oeuvre de la réalisation. Ce passage nous semble être d'autant plus nécessaire que les savoirs pédagogiques tendent actuellement à s'essouffler et qu'ils ont besoin de reprendre corps au travers de l'action.
- 19 Pour le site de Bernes - Saint-Ouen, le travail d'écriture fut directement pris en charge et réalisé par les formateurs, sur la base du travail réalisé en commun. Pour les sites de Créteil et de Stains, ce sont les intervenants qui ont proposé la première rédaction de l'action. Celle-ci a été reprise et corrigée par les formateurs eux-mêmes. Dans tous les cas, la forme diffusée a recueilli l'accord des formateurs et des intervenants.
- 20 A ces documents, s'ajoute un document d'« évaluation » globale des actions rédigées par les intervenants. Ce document livre le point de vue des intervenants ; il ne bénéficie pas forcément de l'approbation de l'ensemble des formateurs sur ces différents points. Il s'agit d'un point de vue extérieur et plus éloigné de l'action. Il repose sur la compréhension par les intervenants du discours des formateurs.
- 21 Ces documents ont d'abord une fonction descriptive. Ils proposent aussi des clarifications ou des élaborations conceptuelles à partir de l'action. C'est le cas dans le compte rendu de Saint-Ouen pour sa partie « Produit de l'action » consacrée au « soi », ainsi que dans le document de « Synthèse/évaluation » des intervenants.

Les prémisses d'une fonction de tiers-témoin

- 22 Cette démarche pratique nous semble pouvoir exprimer quelles seraient les prémisses à une fonction de tiers-témoin. C'est à partir de cette pratique que nous tenterons ici de dégager ce que pourraient en être les spécificités. Tout d'abord, il y a le contrat de départ : sur quoi tiers-témoin et formateurs s'engagent-ils ? Quelle sera la production relative à ce travail ? Dans quelle condition (lieu, dates, durées) ce travail se réalisera-t-il ? Quelles en sont les conditions d'implication pour le formateur ? Quel sera le rôle précis de tiers-témoin ?
- 23 Sur ce plan, le travail doit être poursuivi afin de préciser la spécificité de l'intervention du tiers-témoin, et ce que peut être l'utilisation de cette fonction par le formateur. Toutefois ce n'est que lorsque ceci est suffisamment précisé que le travail peut s'engager. Nous tenterons ici de le caractériser, bien que cela soit difficile tant la personnalisation des rapports entre formateurs et tiers-témoin nous semble importante. Pour ce faire nous utiliserons une métaphore.
- 24 Une fois le contrat passé entre formateur et tiers-témoin, un travail précis et patient de tisserand commence. Le cadre de l'action de formation constitue le métier à tisser sur lequel les événements viendront définir les contours du dessin. Le fil de chaîne est tendu par le rythme des séances de travail et des rencontres. Il rappelle le contrat passé entre formateurs et tiers-témoin. Le tiers-témoin apporte la trame et aidera au passage progressif de la navette qui représente les paroles qui s'échangent et le discours qui se

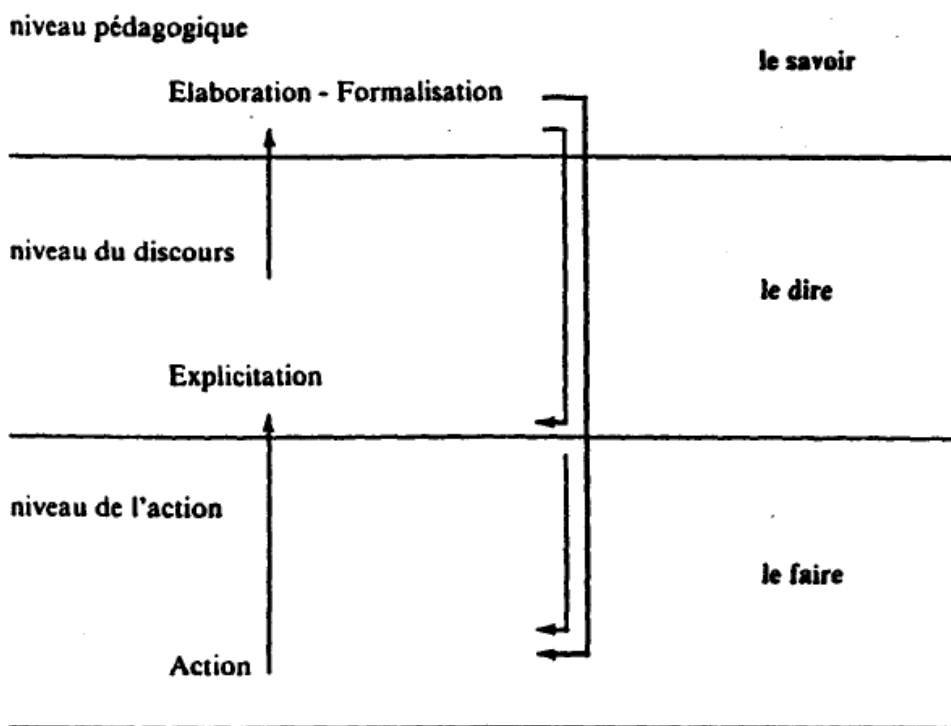
construit. Les explicitations successives représentent les fils colorés qui se lieront à la trame par le noeud de la compréhension. Mais auparavant, que d'écheveaux à trier et à embobiner avant de les utiliser et de leur donner leur place !

- 25 La part laissée à l'expression spontanée des formateurs est importante. Elle permet de travailler sur la compréhension des faits au fil des associations d'idées et du ressenti, au côté d'une analyse plus rationnelle des faits. Le tiers-témoin ne lâche pas la barre de l'embarcation commune. Il tente de la mener avec souplesse au fil des vagues tout en veillant à son cap. Ces nombreux détours sont précieux et permettent de nombreuses élucidations dans la compréhension de l'action. Pour cela le tiers-témoin propose des hypothèses, donne des interprétations de sa compréhension de l'action afin que, guidé par les réponses des formateurs, il se construise une représentation, la plus précise possible de l'action. Mais il reste beaucoup à faire avant de pouvoir véritablement parler de tiers-témoin.
- 26 Repartant de notre propre pratique, nous pouvons toutefois faire part de la manière dont nous avons tenté de nous positionner. Dans ce travail notre ambition était double :
 - faire avancer les formateurs au niveau de leur propre pratique, et les conduire à **renforcer leur professionnalité** en augmentant leur maîtrise de l'action grâce à une plus grande capacité à parler l'action, à l'analyser et à la critiquer. Nous n'avions pas de réponse a priori sur l'action. Nous n'étions pas dans l'action, et ne nous mettions pas à la place des formateurs. Nous tentions de guider leurs recherches, en les aidant notamment à expliciter leurs intuitions. Nous pouvions ainsi leur apporter notre propre compréhension des faits ainsi que des informations dont nous pouvions disposer ;
 - faire connaître des pratiques afin de **communiquer des expériences et des savoir-faire à d'autres formateurs** ou concepteurs d'actions de formation, et de participer à l'enrichissement d'un savoir pédagogique issu de la pratique.
- 27 En tant que tiers-témoin, nous étions désireux de voir progresser les formateurs avec lesquels nous travaillions. Ceux-ci étaient volontaires, et de toute évidence, souhaitaient mieux comprendre leur pratique. Ils ont su prendre sur eux le temps qui leur était nécessaire pour ce travail. Cela comprenait les temps de travail en commun, des temps de préparation et de mise en forme de documents.
- 28 Outre le nécessaire « contrat » entre formateurs et tiers-témoin, nous avions besoin d'une confiance mutuelle. L'engagement des formateurs dans ce travail les rendait plus attentifs à leur pratique, les poussant à s'auto-observer. Ils eurent aussi à faire des efforts de formalisation afin de nous communiquer quelle était leur pratique. Il leur fallut, petit à petit, expliciter ce qui, dans un certain cas, n'était encore qu'intuitions ou données peu structurées. La clarification est un travail et parfois difficile. Nous avons, quant à nous, proposé aux formateurs nos tentatives d'élaboration de ces descriptions de l'action. Nous cherchions alors à faciliter la compréhension de l'action. Cela nous semble être du ressort du tiers-témoin que de faciliter l'émergence d'un savoir pédagogique praticien. Ce savoir tiré de la pratique devrait aider directement à penser l'action et à en améliorer la maîtrise.
- 29 La rencontre des formateurs et du tiers-témoin permet aux formateurs de parler l'action, et d'apprendre de plus en plus aisément à parler de ses actions ultérieures. Ce faisant, il accroît son contrôle sur les variables de l'action. L'élaboration pédagogique apportée en retour par le tiers-témoin concourt à développer chez le formateur cette capacité de maîtrise sur l'action, en lui proposant des mots, des structures pour la mener, pour l'analyser et la critiquer. Cette élaboration pédagogique permettra aussi de la

communiquer à d'autres formateurs dans d'autres lieux, et enrichira leurs manières de penser leur propre action.

Une collaboration : des exigences et des effets

- 30 Dans une perspective de perfectionnement professionnel des formateurs, nous situons les effets de la collaboration formateurs/tiers-témoin dans la perspective d'un passage du **faire** (niveau de l'action) au **savoir** (niveau pédagogique) par la médiation du **dire** (niveau du discours de l'action). C'est, en effet, ce lent et patient travail d'explicitation de l'action qui est au coeur de cette collaboration et des effets formatifs qui en découlent.



- 31 Les exigences qualitatives auxquelles les formateurs sont confrontés dans leur pratique ne sont pas simples à satisfaire. Si, d'eux-mêmes, les formateurs apportent de nombreux éléments de réponse, ils en trouveraient d'autant plus et plus aisément s'ils étaient aidés dans le décryptage et l'élaboration de leurs intuitions. Celles-ci surgissent dans leur pratique. Pourraient-ils expliciter celle-ci que de nombreux points de savoir pourraient être saisis.
- 32 La fonction que nous avons tenté de tenir et d'explicitier ici autour du concept du tiers-témoin peut y répondre. Rappelons que ce concept désigne un professionnel qui, accompagnant des formateurs, intervient en extériorité de l'action. C'est le tiers. Il produit des effets miroirs dans le sens où il sollicite des formateurs afin qu'ils explicitent leur pratique. Ce faisant, celle-ci leur devient mieux connue et plus transparente. Il devient témoin par le fait des formateurs qui décident d'engager cette collaboration, et à l'issue de celle-ci, lors de la diffusion de sa description et/ou des élaborations pédagogiques, qui fera suite à un travail commun. Dans ce sens, son indépendance de l'action et ses compétences pédagogiques renforcent sa crédibilité. Comme lui-même ne sait a priori rien de l'action, c'est avec les formateurs qu'il la découvrira. Il les aidera à

dire, à expliciter et à mettre en forme leur propre discours sur l'action. Les interventions du tiers-témoin se centreront sur la recherche de faits venant sous-tendre ou illustrer le discours, afin qu'il puisse lui-même se construire une représentation de l'action. Le sens ultime du développement d'une telle fonction est le développement d'un savoir pédagogique praticien.

RÉSUMÉS

Le travail de formation pour les formateurs n'est pas suffisamment défini selon l'auteur. Il propose la définition d'une nouvelle pratique pour l'améliorer et, ainsi, améliorer la qualité des formations d'adultes. Pour cela il décrit un accompagnement pédagogique, pris en charge par des tiers-témoins, mis en place pour des formateurs lors d'une formation destinée à des chômeurs. Un travail d'écriture a conclu cet exercice pédagogique de deux mois.

INDEX

Mots-clés : formation d'adultes, apprentissage, écriture professionnelle

Keywords : adults training, learning, professional writing

AUTEUR

DANIEL MELLET D'HUART

Daniel Mellet d'Huart. Responsable de formation au Centre FPA de Bernes-sur-Oise